

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
ELISABETH DANEAULT

AMITIÉS RÉCIPROQUES,
COMPORTEMENTS D'APPRENTISSAGE ET
PARTICIPATION ACADÉMIQUE
EN DÉBUT DE SCOLARISATION

12 JUILLET 2007

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

De récents travaux imputent des limites inhérentes relativement à la vie sociorelationnelle des enfants en début de scolarisation et tendent à l'exploration des liens qui existent entre les relations sociales et l'adaptation à l'environnement scolaire (Ladd, Buhs & Troop, 2002; Buhs, 2005). À cet effet, la présente étude vise à examiner si la présence de liens d'amitié réciproques influence l'émergence de comportements d'apprentissage et la participation en classe afin de mettre en lumière la contribution que peuvent avoir les liens positifs réciproques sur l'adaptation au contexte scolaire et sur l'émergence d'une trajectoire scolaire positive. La recherche proposée est de type quantitatif corrélationnel et permet l'analyse de données provenant de participants âgés entre 4 et 7 ans, inscrits dans des classes de niveau préscolaire et de première année ($N = 322$) ainsi que leurs enseignantes respectives ($N = 18$). Les analyses effectuées suggèrent que les filles et les garçons ont sensiblement le même nombre d'amitiés réciproques et que la présence de ce type de liens exerce une influence semblable chez les filles et chez les garçons. Les résultats sont discutés en fonction de l'ensemble des analyses effectuées et de pistes d'intervention possibles relatives aux pratiques pédagogiques des enseignants au début de la scolarisation.

Table des matières

SOMMAIRE	II
REMERCIEMENTS	VI
INTRODUCTION	VII
PROBLÉMATIQUE	1
CONTEXTE	2
CENTRE D'INTERET	4
IDENTIFICATION DU PROBLEME DE RECHERCHE	5
PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE L'ETUDE	7
CADRE DE REFERENCE	9
MODELE CONCEPTUEL RETENU	10
RECENSION	12
<i>Les relations entre les pairs</i>	13
<i>L'importance de la vie sociorelationnelle en classe</i>	14
IMPORTANCE DE L'ETUDE	15
DEFINITION DES PRINCIPAUX CONCEPTS	17
<i>Amitiés réciproques</i>	17
<i>Comportements d'apprentissage</i>	18
<i>Participation académique</i>	18
QUESTION DE RECHERCHE	19
METHODOLOGIE	21
TYPE DE L'ETUDE.....	22
PARTICIPANTS.....	23
INSTRUMENTS DE MESURE ET VARIABLES	24
<i>La variable indépendante : les amitiés réciproques</i>	25
<i>Les variables dépendantes : les comportements d'apprentissage et la participation académique</i>	27
<i>Les comportements d'apprentissage</i>	27
<i>La participation académique</i>	28
PROCEDURES POUR LA CUEILLETTE DES DONNEES	29
<i>Procédure d'identification des liens d'amitié réciproques</i>	30
<i>Procédure du Preschool Learning Behavior Scale (PLBS)</i>	34
<i>Procédure du Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA)</i>	34
DEROULEMENT	35
TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES	35

<u>RESULTATS</u>	38
ANALYSES PRIMAIRES (A)	39
<i>Résultats des analyses descriptives (A)</i>	39
<i>Résultats des analyses statistiques (A)</i>	43
ANALYSES SECONDAIRES (B).....	47
<i>Résultats des analyses descriptives (B)</i>	48
<i>Résultats des analyses statistiques (B)</i>	49
 <u>DISCUSSION</u>	 55
<u>LES AMITIES RECIPROQUES, UN FACTEUR EXPLICATIF DES COMPORTEMENTS D'APPRENTISSAGE ET DE LA PARTICIPATION ACADEMIQUE</u>	56
<u>APPLICATIONS ET RETOMBÉES</u>	61
<u>LIMITES ET PORTÉES DE L'ETUDE</u>	63
 <u>CONCLUSION</u>	 67
 <u>REFERENCES</u>	 71
 <u>APPENDICE A</u>	 78
<u>FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE</u>	79
 <u>APPENDICE B</u>	 80
<u>FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL</u>	81
 <u>APPENDICE C</u>	 82
<u>REPRESENTATION VISUELLE DE L'ECHELLE UTILISEE POUR LA PROCEDURE DES LIENS D'AMITIE RECIPROQUES</u>	83
 <u>APPENDICE D</u>	 84
<u>REPRESENTATION VISUELLE DES BOITES UTILISEES POUR LA COLLECTE DE DONNEE RELATIVE AUX LIENS D'AMITIE RECIPROQUES</u>	85
 <u>APPENDICE E</u>	 86
<u>REPRESENTATION VISUELLE DE L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL DES ENFANTS PARTICIPANTS POUR LA REALISATION DE LA PROCEDURE DES LIENS D'AMITIE RECIPROQUES</u>	87

Liste des tableaux

Tableaux

1	Concepts, variables et instruments de collecte	25
2	Étapes de la collecte de données	36
3	Cotes moyennes et écarts types des amitiés, des comportements d'apprentissage et de la participation académique des enfants (N = 322)	40
4	Régressions des comportements d'apprentissage sur les amitiés réciproques	45
5	Régressions de la participation académique sur les amitiés réciproques	46
6	Cotes moyennes et écarts types pour les liens réciproques négatifs (N = 322)	48
7	Régressions des comportements d'apprentissage sur les liens réciproques négatifs	50
8	Régressions de la participation académique sur les liens réciproques négatifs	52

Remerciements

La réalisation de cette étude n'aurait pas été rendue possible sans le soutien de certaines personnes qui ont joué un rôle important. Ainsi, de sincères remerciements vont à ma directrice de recherche Madame Nicole Royer qui a su me prodiguer de judicieux conseils et me guider à travers mes apprentissages. Cette dernière a contribué au développement de mon autonomie sur le plan scientifique en me permettant d'explorer différentes possibilités dans le cadre de son projet de recherche financé conjointement par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre du programme *Persévérance et réussite scolaire*.

Je souligne également l'apport de Madame Denyse Blondin aux côtés de qui j'ai appris à coordonner les étapes d'une collecte de données d'une grande envergure. De sincères remerciements vont également aux enseignantes participantes de la commission scolaire Chemin-du-Roy qui ont ouvert les portes de leur classe avec confiance et enthousiasme et sans qui l'ensemble des données n'aurait pu être recueilli.

Enfin, je souligne l'appui inconditionnel de ma grande cellule familiale constituée de gens extraordinaires. Je tiens à vous exprimer ma gratitude et ma fierté de partager avec vous cette réalisation; ce mémoire. Je dédie les pages qui suivent à ma sœur Martine qui m'a beaucoup inspirée et salue sa persévérance ainsi que sa détermination à travers les années.

Introduction

L'école lieu de passage obligatoire des enfants québécois est le théâtre où s'animent et s'éteignent de grands espoirs d'avenir. Force est de constater que l'école n'est pas nécessairement un lieu ayant la cote auprès de tous les enfants. La persévérance ainsi que la réussite scolaire sont devenues, au cours des dernières années, des préoccupations grandissantes et le cheval de bataille des différents agents du système d'éducation. Mobilisés par la nécessité d'agir et mis sous les feux des projecteurs par différents médias, ces agents sont amenés à considérer l'ampleur de la situation du décrochage scolaire au Québec, mais également les taux de réussite à différents niveaux scolaires.

Cette recherche vise à mieux comprendre la dynamique scolaire en faisant de la vie sociorelationnelle des enfants un point d'ancrage susceptible de favoriser l'établissement de conditions favorables aux apprentissages et à la réussite scolaire. À cet effet, cinq chapitres seront successivement présentés de manière à aborder la problématique de l'étude, son cadre de référence, la méthodologie retenue, les résultats obtenus et une discussion sur l'ensemble du travail de recherche.

Problématique

Ce chapitre présente la problématique, identifie le problème de recherche ainsi que la question générale qui alimente la présente étude. Finalement, ce chapitre présente des éléments qui justifient l'importance de cette recherche tant pour les membres de la communauté scientifique que pour les professionnels de l'enseignement, en tissant des liens avec les réalités auxquelles la société québécoise est confrontée en matière d'éducation.

Contexte

En tant que parent ou à titre de professionnel de l'enseignement, il est normal de souhaiter que les enfants évoluent dans un contexte où ils éprouvent du plaisir et de la satisfaction. Ainsi, l'idée qu'ils s'ennuient à l'école n'emballerait personne. Cependant, ce désir prend la forme d'un équilibre à atteindre entre le caractère divertissant et le développement de compétences et d'habiletés qui relèvent de différents ordres. Guidées par les remaniements ministériels, diverses stratégies pédagogiques sont envisagées dans les classes québécoises afin de favoriser l'intérêt envers l'école et les activités qui y sont proposées.

Le Renouveau pédagogique, dernier-né du ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS), va en ce sens et invite les différents intervenants scolaires à proposer aux élèves une ouverture aux savoirs et au monde. Autrement dit, le MELS prescrit l'application de processus fondamentaux qui relèvent de différents rapports tels que :

le rapport aux objets de savoirs, le rapport à soi et le rapport aux autres (MELS, 2006). Relativement à ces orientations, les tribunes publiques abordent régulièrement des questionnements liés à la qualité du système d'éducation québécois. Ainsi, on se demande si l'école québécoise fait mieux ou pire que les écoles des autres provinces ou des autres pays.

Bon nombre de sources écrites telles que les journaux et les revues de vulgarisation scientifique (Québec Science par exemple) débattent de la question du système scolaire parce qu'elle répond à un besoin de connaissances sur le sujet. En effet, suite à la publication de statistiques inquiétantes sur le décrochage scolaire au cours des années quatre-vingt-dix, les enjeux sociaux entourant ce phénomène ont mobilisé plusieurs médias, chercheurs et intervenants du milieu scolaire ont tenté d'identifier des ressources visant à mieux comprendre et à contrer le phénomène (Statistiques Canada, 2005)¹.

Au cours des deux dernières décennies, les recherches ont abondé en ce sens (voir le document du National Center for Education Statistics 2005 pour une recension) et l'ensemble des travaux menés a favorisé l'émergence de nouvelles préoccupations ainsi que de nouveaux angles d'approche pour aborder le phénomène du décrochage scolaire. Cette situation se traduit, en ce moment, par une volonté chez les organismes subventionnaires d'orienter les études à venir en fonction du cheminement scolaire et de le faire notamment sous l'angle de la persévérance et de la réussite. Ainsi, des organismes tels que le Fonds québécois de la recherche sur la

¹ http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2005004/drop_f.htm

société et la culture (FQRSC) incitent les chercheurs à mener des travaux en ce sens et à le faire dans le contexte scolaire québécois actuel (FQRSC, 2006 ; FQRSC, 2003).

Ces recherches visent notamment à ce que les résultats obtenus puissent être au service des pratiques professionnelles éducatives et qu'elles favorisent de meilleures connaissances des phénomènes rencontrés et, éventuellement, l'émergence de pistes d'intervention qui soient accessibles aux enseignants dans le cadre de leur pratique courante.

Centre d'intérêt

La présente étude s'enracine sur des constatations effectuées au sein du milieu scolaire. En effet, des observations réalisées dans diverses classes de niveau préscolaire et de premier cycle du primaire à titre de stagiaire-enseignante, suppléante ou encore d'assistante de recherche ont permis de constater que des phénomènes interpersonnels peuvent affecter les situations d'enseignement-apprentissage. Ainsi, il a été possible d'observer, dans plusieurs classes, la présence de sous-groupes d'enfants rébarbatifs, guidés par un leader négatif et de voir des dyades se former et manifester des comportements d'entraide en situation d'apprentissage, d'assister à des moments d'enthousiasme et d'intérêt intense à l'égard des contenus proposés par les enseignants...

Ces aspects de la vie à l'école alimentent une réflexion sur l'avenir scolaire des enfants. Ainsi, pour certains, saura-t-on préserver la motivation? Pour d'autres, réussira-t-on à leur faire vivre des expériences de succès et de plaisir rattachées aux situations d'apprentissage?

En lien avec ces réflexions d'autres questionnements émergent: Les expériences que l'enfant vit en début de scolarisation influencent-elles son parcours durant les années qui suivent? La persévérance scolaire s'enracine-t-elle dès le début de la fréquentation scolaire? L'ensemble de ces éléments guide le présent travail de recherche qui est orienté vers les jeunes apprenants au début de la scolarisation et sur ce qui peut contribuer à les rattacher à l'école.

Identification du problème de recherche

La motivation à fréquenter l'école est un ingrédient essentiel pour les élèves. Cependant, des recherches montrent que cette motivation et cet enthousiasme à aller à l'école semblent s'estomper rapidement, et ce, dès le niveau primaire. Selon Ladd et Coleman (1997), les jeunes élèves ont une attitude positive envers l'école au préscolaire qui s'estompe à partir de la troisième année. Ces résultats laissent croire que les interventions relatives à la motivation et la persévérance scolaire ne doivent pas uniquement être orientées vers les élèves de niveau secondaire.

À cet effet, un grand nombre d'études menées ont visé l'identification de pistes d'intervention afin de contrer les effets nocifs du manque de motivation et de l'échec

scolaire (voir Reigeluth, Beatty & Brian, 2003 pour une recension). D'autres ont porté sur les habiletés liées au succès chez les enfants qui fréquentent les écoles primaires (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004), ce qui a permis de porter un regard nouveau sur la réussite scolaire, et ce, dès les premières années de scolarisation (Hamre & Pianta, 2005) plutôt que d'aborder uniquement le phénomène chez les élèves de niveau secondaire.

Par ailleurs, des recherches montrent que certaines compétences pourraient expliquer la réussite scolaire. Ces dernières relèvent du développement langagier et de l'apprentissage de la lecture mais aussi des interactions sociales (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Ladd & Burgess, 1999). En milieu scolaire, les relations sociales sont constitutives du processus d'apprentissage puisque l'émergence des apprentissages s'effectue de concert avec les autres et aussi par leur entremise. En ce sens, l'apprentissage est d'abord partagé pour ensuite être intégré par l'élève. L'enfant de niveau préscolaire est, de cette idée, appelé à se construire un bagage qui inclut des dimensions cognitives et sociales qu'il ne possède pas à son entrée à l'école (Hay, Payne, Chadwick, 2004). Cependant, peu d'études ont exploré les liens qui existent entre les relations sociales et l'adaptation à l'environnement scolaire (Ladd, Buhs & Troop, 2002; Buhs, 2005). À cet effet, cette étude met l'accent sur la vie sociorelationnelle des enfants et sur leur adaptation au contexte scolaire.

Pertinence sociale et scientifique de l'étude

Sur le plan social, une meilleure compréhension des raisons qui contribuent au détachement des élèves envers l'école, à la perte de motivation ou d'intérêt à entrer ou à maintenir des relations avec les pairs constituent des avenues pour lesquelles des pistes préventives relativement aux situations d'échec, de solitude, d'isolement ou de rejet peuvent être développées. Ainsi, le bien-être des enfants est une préoccupation mise en avant-plan au sein de la présente recherche puisque lorsqu'un élève connaît des difficultés, un ensemble de personnes se retrouvent dans une situation problématique. Que ce soit les parents ou les différents intervenants du milieu scolaire, tous sont impliqués et mobilisés afin de faire face au problème vécu par un élève.

Le problème de recherche cible, en ce sens, une lacune sur le plan des connaissances scientifiques quant à l'influence que peuvent exercer les relations sociales au début de la fréquentation scolaire sur la trajectoire positive des élèves à l'école. Ainsi, la vie interpersonnelle des jeunes élèves peut-elle influencer leur réussite scolaire? Peu de chercheurs ont manifesté de l'intérêt pour les relations sociales entretenues entre pairs et notamment sur leurs incidences relativement à la réussite scolaire, et ce, dès le début de la scolarisation. Wentzel & Watkins (2002) relèvent des lacunes sur le plan des connaissances qui permettraient l'adoption de meilleures stratégies d'intervention chez les élèves de niveau préscolaire, primaire et secondaire. La présente étude répond donc au critère de pertinence scientifique tel qu'élaboré par Chevrier (2005) en visant à apporter un éclairage sur un phénomène peu connu,

c'est-à-dire sur le rôle joué par la vie sociorelationnelle de l'enfant sur son adaptation au contexte scolaire.

Cadre de référence

Ce chapitre propose de présenter, successivement, le modèle conceptuel retenu, la recension des écrits desquels cette étude tire ses fondements, la formulation de la question de recherche ainsi que les objectifs. Par la suite, les concepts à l'étude seront définis de manière à en justifier la présence et à mettre en lumière les postulats d'importance.

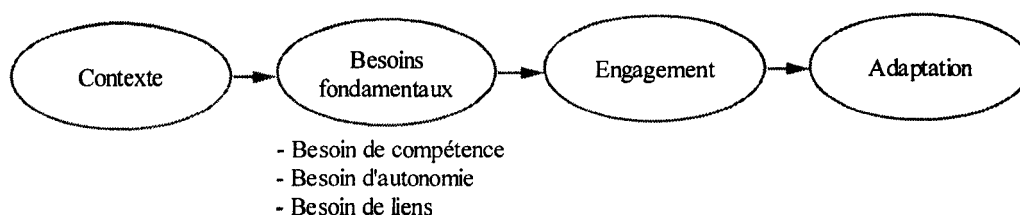
Modèle conceptuel retenu

La présente recherche s'inscrit dans une perspective motivationnelle en ce sens qu'elle cherche à expliquer ce qui peut motiver l'enfant en contexte scolaire et favoriser chez lui une trajectoire scolaire positive. Cette perspective, développée par Connell et Wellborn (1991) est issue des travaux de Deci et Ryan de l'Université de Rochester aux États-Unis qui portent sur le rôle de l'autodétermination sur la motivation scolaire. Le modèle qu'ils proposent intègre des éléments relatifs aux ressources internes de l'enfant qui peuvent contribuer à stimuler sa persévérance et son désir de réussite.

Par le biais de leur modèle motivationnel ; Connell et Wellborn (1991) proposent d'étudier les enfants dans le contexte de la classe en s'intéressant à trois besoins fondamentaux (le besoin d'autonomie, de compétence et de liens) qui peuvent être étudiés de manière distincte pour mieux dégager leurs relations avec l'engagement émotionnel et comportemental de l'enfant. Le modèle proposé par ces auteurs,

montre à cet effet que cet engagement peut contribuer à favoriser l'adaptation en classe par l'entremise notamment des relations interpersonnelles des enfants. La figure 1.1 illustre le modèle proposé par Connell et Wellborn (1991).

Figure 1.1 Modèle proposé par Connell et Wellborn (1991)



Le modèle de Connell et Wellborn (1991) aborde notamment la dimension sociorelationnelle des élèves en contexte scolaire, les buts poursuivis par l'apprenant en classe ainsi que le rendement scolaire qu'il maintient. En lien avec ces dimensions, Wentzel (1999, 1994, 1991) montre que la qualité des relations avec les pairs est associée au rendement chez les élèves qui terminent leur primaire. Ces découvertes vont dans le sens d'autres travaux qui montrent l'importance de la construction de l'individu sur le plan social. De ce fait, cette construction influence de manière positive la trajectoire scolaire des élèves (Ladd, Birch & Buhs, 1999 ; Baumeister & Leary, 1995 ; Goodenow & Grady, 1993 ; Skinner, Wellborn & Connell, 1990).

Au cours des dernières années, le modèle de Connell et Wellborn (1991) a agi à titre de pierre angulaire. Dans cette perspective, les travaux d'autres chercheurs (Gifford-

Smith & Brownell, 2003 ; Sheridan, Bush & Warnes, 2003) reconnaissent l'importance d'étudier l'enfant dans son contexte, et ce, particulièrement en ce qui a trait à l'étude de la vie sociorelationnelle en classe. Le choix de cette approche écologique s'explique notamment par le fait que les relations sociales peuvent être stimulées ou inhibées par le milieu (ex. : classe, récréation, etc.). Partant de ce fait, il s'avère pertinent de considérer cette approche dans le cadre de la présente étude.

La partie suivante présente la recension des écrits sur laquelle est fondée le présent travail de recherche.

Recension

Le contexte scolaire oblige les enfants, dès leur entrée à l'école, à faire face à des changements importants notamment sur le plan social, et ce, principalement en raison du fait que les occasions de développement sociorelationnel s'y trouvent multipliées. En classe, cette situation se traduit par l'adoption progressive de comportements affiliatifs entre pairs. À cet égard, la vie sociale des enfants d'âge scolaire a été largement étudiée depuis les années soixante-dix (Gifford-Smith & Brownell, 2003) et ce, sous différents angles. Cependant, peu de chercheurs ont abordé la vie sociale des enfants dans le contexte de la classe, de la participation et des apprentissages.

Conséquemment, les relations entre pairs ainsi que l'importance de la vie sociorelationnelle en classe constituent des éléments développés dans le cadre de la recension effectuée en vue de la présente étude.

Les relations entre les pairs

La vie sociale des enfants peut être décrite sous trois angles différents soit celui des groupes informels, de l'acceptation par les pairs et des amitiés. À cet effet, il est possible d'examiner les relations sociales selon la formation par les enfants de groupes informels, selon le degré de popularité ou de rejet et aussi selon les liens d'affection réciproques entre deux pairs (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Par l'exploration de ces angles, les chercheurs montrent l'importance de développer la compétence sociale chez les enfants d'âge scolaire. Dans cet ordre d'idées, Coolahan, Fantuzzo, Mendez et McDermott (2000), montrent que le fait d'avoir des interactions positives avec les pairs favorise une trajectoire scolaire positive. D'autres travaux indiquent que le fait de ne pas être accepté par les pairs favorise l'adoption de comportements agressifs (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000), des sentiments négatifs envers l'école desquels résulte un faible rendement scolaire (Raver, 2002).

Dans cette optique, des chercheurs précisent que la présence de relations positives avec les pairs, dont notamment celle des liens d'amitié réciproques, peut agir à titre de facteur de protection contre la victimisation (Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 2000 ; Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002). À l'inverse, l'absence de liens d'amitié réciproques contribue à l'émergence de sentiments associés à la dépression et au désespoir (Salmivalli & Isaacs, 2005). Dans ce contexte, la présence de liens de

ce type peut contribuer à favoriser la persévérance scolaire à travers les années en permettant l'établissement d'une toile de fond positive pour l'enfant.

L'importance de la vie sociorelationnelle en classe

Bon nombre d'études abordent la trajectoire des enfants, et ce, à différents moments de leur parcours scolaire, afin de mieux comprendre les processus qui favorisent l'adaptation au contexte de l'école. À cet effet, plusieurs chercheurs reconnaissent l'importance du rôle joué par les pairs, notamment sur la motivation, l'attitude envers les apprentissages, la participation de l'enfant aux activités de la classe ainsi que sur le rendement scolaire.

Dans la perspective motivationnelle, des études importantes montrent que le fait pour les enfants de bénéficier du soutien de leurs pairs favorise l'émergence de sentiments de bien-être qui contribuent à alimenter une attitude positive envers l'école (Ladd & Burgess, 2001 ; Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002). Il a également été démontré que les relations d'amitié avec les pairs peuvent contribuer à influencer positivement le cheminement scolaire des jeunes apprenants en fin de parcours primaire en favorisant la motivation, l'adaptation ainsi que le bien-être des enfants (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004).

Chez les élèves de deuxième et de troisième cycles du primaire, des chercheurs montrent que les relations avec les pairs peuvent stimuler la motivation à s'engager dans les activités d'apprentissage (Wentzel & Watkins, 2002) ainsi qu'un bon

rendement scolaire (Flook, Reppetti & Ullman, 2005). D'autres montrent que le rejet par les pairs contribue à diminuer la participation et donc l'adaptation à l'école des enfants au début de la fréquentation scolaire (Buhs & Ladd, 2001) et qu'à l'opposé, le fait d'être accepté par les pairs favorise la participation (Ladd & Burgess, 2001). Selon Buhs, Ladd & Herald (2006), le rejet par les pairs contribue au désengagement envers les activités de la classe et donc, à de faibles résultats scolaires chez les élèves de niveau primaire. Par ailleurs, il semble que le lien entre le succès scolaire et social soit bidirectionnel. Ainsi, un enfant qui connaît du succès sur le plan scolaire constituerait une source d'attrait pour les pairs de son groupe qui seraient plus enclins à rechercher sa présence (Gest, Domitrovich & Welsh, 2005).

Au préscolaire, les recherches tendent à démontrer que la présence de liens d'amitié réciproques stimule le développement d'habiletés (Sebanc, 2003) qui favorisent l'émergence de comportements positifs liés aux apprentissages (McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2004) et à la réussite scolaire (Schafer, Shur, Macri-Summers & MacDonald, 2004). Autrement dit, un enfant qui bénéficie de liens d'amitié réciproques dans le contexte de sa classe est susceptible de se montrer favorable et attentif en situation d'apprentissage et aussi d'obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Importance de l'étude

Il paraît important de centrer la présente étude sur la vie sociorelationnelle des enfants d'âge préscolaire et de première année de manière à mieux comprendre ses implications sur l'adaptation des élèves au contexte de l'école. À cet effet, Raver

(2002), montre que les enfants qui éprouvent des difficultés à s'adapter à l'environnement de l'école présentent un défi important pour les enseignants.

Stimuler la persévérance scolaire est une question importante qui mobilise beaucoup d'intervenants et qui guide les pratiques quotidiennes. Cependant, il s'avère difficile d'identifier des manières d'aider les enseignants à favoriser la réussite de leurs élèves et ce, dès le début de la fréquentation scolaire.

Des chercheurs identifient la première année de scolarisation comme étant une période charnière pour le développement de comportements et d'habiletés qui favorisent la réussite scolaire (McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2004). Par ailleurs, Schafer, Shur, Macri-Summers et MacDonald (2004) suggèrent que des interventions appropriées doivent être mises en place afin de prévenir l'échec scolaire, et ce, notamment parce que les enfants éprouvent des difficultés à effectuer la transition entre le préscolaire et la première année. L'importance de conduire une étude au début de la fréquentation scolaire est donc reconnue dans le domaine de l'éducation.

Bagwell (2005) suggère pour sa part qu'il est souhaitable d'examiner les liens tissés entre les pairs afin de mieux comprendre leurs incidences sur les comportements des enfants. En ce sens, plusieurs études menées montrent les incidences positives des relations entre pairs, et ce, à plusieurs égards. Toutefois, peu d'études ont abordé l'angle des amitiés dans le contexte de la classe et ont examiné comment les amitiés réciproques peuvent affecter la participation aux activités de la classe et l'adoption

de comportements d'apprentissage positifs. Dans cette perspective, il est clair que le contexte de la classe doit être considéré ce qui justifie le fait de retenir les fondements du modèle motivationnel de Connell et Wellborn (1991).

Dans le cadre de la présente étude, le contexte de la classe est privilégié au détriment du contexte clinique puisque l'approche en milieu naturel permet de prendre en compte la dynamique de la classe scolaire (Sheridan, Buhs & Warnes, 2003) ce qui constitue un aspect important dans le cadre de la recherche en éducation. La prochaine section s'attarde à définir les principaux concepts de cette étude que sont les amitiés réciproques, les comportements d'apprentissage et la participation en classe.

Définition des principaux concepts

Amitiés réciproques

Les amitiés réciproques sont des liens qui possèdent à la fois une nature positive et une dimension affective (Gifford-Smith & Brownell 2003). Dans le cadre de la présente étude, ces liens sont identifiés et reconnus par deux pairs d'une même classe qui ont une attitude positive l'un envers l'autre. Il est possible d'établir la réciprocité entre deux enfants lorsqu'il y a concordance entre les perceptions positives de chacun d'eux.

Comportements d'apprentissage

Les comportements d'apprentissage sont identifiés comme étant un ensemble de comportements et d'attitudes observables, utilisés par les enfants en situation d'apprentissage (McDermott, Mordell & Stoltzfus 2001). Ces comportements et ces attitudes incluent notamment la flexibilité, les stratégies de résolution de problème, la capacité de faire face à la nouveauté et à l'erreur et recoupent différentes dimensions telles que : la persévérance, la motivation, l'initiative, l'attention et l'ouverture aux nouveaux défis (McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2004).

Participation académique

La participation est une manifestation comportementale de l'engagement et se définit comme un ensemble de comportements ou d'habitudes manifesté par l'élève en lien avec le travail scolaire et les demandes formulées par l'enseignant (McClelland & Morrison 2003; McClelland, Morrison & Holmes 2000). À cet égard, la participation académique peut être abordée sous deux angles (Buhs & Ladd, 2001). Le premier concerne la participation autonome et fait référence à la disponibilité de l'élève à participer aux activités de la classe, à sa capacité de mener des tâches et à l'autonomie démontrée par ce dernier dans ce contexte. Le second, la participation coopérative, se rattache à la présence de l'enfant en classe, à la volonté de ce dernier de répondre aux attentes fixées par l'enseignant en situation d'apprentissage et aux règles de la classe.

La partie suivante vise à préciser la question de recherche qui oriente le présent travail ainsi qu'à en dégager les objectifs.

Question de recherche

La question qui guide cette étude vise à décrire les relations qui existent entre les amitiés réciproques, les comportements d'apprentissage et la participation académique dans le contexte de la classe, et ce, dès le début de la fréquentation scolaire. Ainsi, la question de recherche est la suivante :

- Est-ce que le fait d'avoir des liens d'amitié réciproques influence l'émergence de comportements d'apprentissage et la participation en classe au début de la scolarisation?

Le choix de cette question s'explique par le manque de connaissances relatives au rôle joué par les amitiés réciproques et aussi relativement à ses incidences sur la motivation et sur le goût de fréquenter l'école. Comme l'étude des amitiés réciproques peut inclure simultanément un regard sur les liens réciproques négatifs, il paraît pertinent d'examiner les liens interpersonnels en fonction du pôle positif et du pôle négatif afin de vérifier les associations avec, d'une part, les comportements adoptés par les enfants en situation d'apprentissage et, d'autre part, sur la participation académique (Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte & Van Lieshout, 2002).

Ainsi, l'angle des liens réciproques négatifs pourra également être abordé dans le cadre d'analyses secondaires. Ce choix s'explique par le manque de connaissances relatif aux aversions entre pairs sur la vie en classe et donc sur l'adaptation des enfants à l'école dès le début de leur fréquentation scolaire.

Cette étude vise à décrire la nature des liens qui pourraient exister entre les concepts étudiés. Ainsi, deux objectifs de recherche guident la présente étude :

- Décrire les liens qui existent entre la présence d'amitiés et l'émergence de comportements d'apprentissage au début de la scolarisation.
- Décrire les liens qui existent entre la présence d'amitiés et la participation en classe au début de la scolarisation.

Pour faire suite à la présentation successive des fondements sur lesquels cette étude prend assises, le chapitre suivant tend à présenter les éléments qui relèvent de la méthodologie.

Methodologie

Ce chapitre présente les choix méthodologiques privilégiés dans le cadre de cette étude. Les éléments suivants y sont abordés de manière succincte : le type d'étude, les participants, les instruments de mesure et les procédures qui s'y rattachent.

Type de l'étude

Dans le cadre de ce projet de recherche, les choix qui relèvent de la méthode s'expliquent et se justifient en grande partie par le contenu des questions et des objectifs de recherche. Selon Pelletier, Boivin et Alain (2000), une étude qui tend, dans ses orientations, à la mesure des variables identifiées pour ensuite déterminer leur niveau de relation par l'entremise d'un calcul mathématique va dans le sens d'un type d'étude selon une méthode quantitative corrélationnelle.

Ainsi, le fait de vouloir vérifier si la présence de liens d'amitié réciproques permet de prédire les comportements d'apprentissage et la participation académique est en lien avec la recherche corrélationnelle. Les objectifs qui visent à décrire le lien existant entre ces variables s'y rapportent tout autant.

Les prochaines sections ont pour objet de présenter les différentes parties rattachées à la méthodologie soit : la description des participants, la présentation des instruments de mesure et des procédures utilisées.

Participants

Afin de pouvoir mener une étude dans des établissements scolaires, une demande d'autorisation a été effectuée en juin auprès d'une commission scolaire de la région de la Mauricie comptant 85 écoles primaires de la commission scolaire Chemin-du-Roy. À la suite de l'obtention du consentement, les directeurs ainsi que les directrices d'école faisant partie de cette commission scolaire ont été rencontrés dans le but de susciter la participation d'enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire. Seules les classes de niveau préscolaire et de première année ont été retenues dans le cadre de cette étude.

Ainsi, des enseignantes provenant de cinq écoles différentes situées en milieu urbain (trois écoles), semi-urbain (une école) et rural (une école) ont répondu de manière positive ($N = 18$). En concordance avec l'éthique à laquelle les chercheurs de la communauté scientifique sont soumis, toutes les enseignantes participantes (huit qui oeuvrent au préscolaire, et dix en première année) ont été renseignées relativement à leurs droits ainsi que sur la nature confidentielle des données recueillies, et ce, par l'entremise d'un formulaire de consentement éclairé largement inspiré de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières*.

L'étape suivante consiste à faire parvenir aux parents de tous les élèves ($n = 357$) une lettre dans le but d'obtenir leur consentement quant à la participation de leur enfant à

la recherche. Les parents sont invités à compléter un formulaire et à y joindre une photo récente de leur enfant en fonction de dimensions précises pour ensuite retourner le tout à l'école. Le formulaire de consentement éclairé ainsi que le formulaire de consentement parental se retrouve respectivement à l'Appendice A et B.

À la suite de la demande de consentement parental, 349 autorisations de participation ont été données ce qui porte le taux de participation à 98,6 %. De ce nombre, un participant a été retranché en raison d'un déménagement au cours de l'année scolaire ($n = 348$). Parmi les autres participants, plusieurs ont dû être retranchés de l'échantillon final en raison de données manquantes. Les participants se retrouvent donc à $N = 322$ (filles = 152 ou 47, 20 %; garçons = 170 ou 52, 80 %).

L'obtention d'un taux élevé de participation ainsi qu'une faible perte de participants au cours de l'étude permettent de soutenir le choix du modèle conceptuel retenu. À cet effet, l'échantillon permet l'étude des variables dans le contexte qu'offre la classe et contribue à favoriser la collecte de données auprès de la majorité des enfants de chaque classe participante.

Instruments de mesure et variables

Cette partie vise à présenter les différents instruments de mesure utilisés au cours de la collecte de données pour les mesures relatives aux amitiés réciproques, pour les comportements d'apprentissage et pour la participation académique. Le choix de ces

instruments de mesure a été guidé par l'importance de prélever des données qui permettent de considérer le contexte dans lequel elles ont été recueillies soit celui de la classe. Le Tableau 1 résume les concepts, les variables ainsi que les instruments de collecte utilisés dans le cadre de la présente étude.

Tableau 1
Concepts, variables et instruments de collecte

Concepts	Variables	Instruments de collecte
Liens d'amitié réciproques	Variable indépendante	Échelle de sélections Berndt, Perry et Miller (1988)
Comportements d'apprentissage	Variable dépendante	<i>Preschool Learning Behavior Scale (PLBS)</i> McDermott, Leigh et Perry (2002)
Participation académique	Variable dépendante	<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment</i> (TRSSA) Birch et Ladd (1997)

La variable indépendante : les amitiés réciproques

La variable indépendante de cette étude est basée sur les amitiés réciproques et fait référence à la sociométrie couramment utilisée en psychologie. Dans le cadre de la présente étude, la collecte de données relative à cette variable s'effectue l'aide d'une

échelle de préférence déterminée par l'entremise de la procédure de sélections de Berndt, Perry et Miller (1988) permettant d'obtenir des sélections réciproques et donc des renseignements quant à la présence d'amitiés réciproques entre les enfants d'une même classe.

En raison du jeune âge des participants, la procédure visant à mesurer les amitiés réciproques a été modifiée de manière à faire appel à un niveau de complexité acceptable pour des enfants de cinq et de six ans. Ainsi, plutôt que d'inviter les enfants à nommer leurs meilleurs amis et à leur donner une cote, nous avons privilégié une approche simplifiée qui consiste à demander à chaque enfant comment il perçoit chacun de ses pairs.

Tous les élèves participants ont été invités à classer la photo de chacun des membres de leur classe en fonction d'une échelle présentée sous la forme de pictogrammes : *j'aime beaucoup* (un grand sourire : 4), *j'aime bien* (un sourire : 3), *ne me dérange pas* (un visage neutre : 2), *je n'aime pas du tout* (un sourire inversé : 1). Afin d'assurer à la fois une compréhension uniforme de la procédure chez les élèves participants et une dédramatisation des choix faits par les enfants, des exercices sont réalisés au préalable à l'aide d'images représentant des fruits et des légumes. Par la suite, chacun est invité à appliquer le même processus, mais cette fois avec les photos de tous les membres de la classe. Une représentation visuelle de l'échelle utilisée pour la procédure des liens d'amitié réciproques est disponible à l'Appendice C.

Au terme de la prise de mesure des amitiés réciproques, les données sont appariées dans le but d'obtenir les sélections réciproques de « meilleur ami » pour ensuite être normalisées en fonction de chaque classe. Ainsi, sont considérés comme des amitiés réciproques les choix de type « meilleurs amis » ou *j'aime beaucoup*.

Les variables dépendantes : les comportements d'apprentissage et la participation académique

La prochaine section présente les deux variables dépendantes du présent travail de recherche. Ainsi, les comportements d'apprentissage et la participation académique y seront abordés successivement.

Les comportements d'apprentissage

Les variables dépendantes ciblées dans le cadre de cette étude sont liées à la fois au concept et correspondent aux comportements d'apprentissage. Afin de procéder à la prise de mesure relative à ces variables, le *Preschool Learning Behavior Scale* (PLBS) (McDermott, Leigh & Perry, 2002) est l'instrument qui a été retenu puisqu'il permet la mesure des variables déterminées dans le cadre de ce projet tout en respectant les capacités ainsi que les limites des enfants âgés entre cinq et six ans. Développé par des chercheurs américains, le PLBS a été validé en collaboration avec des intervenants qui oeuvrent au début de la fréquentation scolaire. Il vise à mesurer la perception des enseignants relativement aux comportements ainsi qu'aux attitudes adoptés par les élèves lorsque ces derniers se retrouvent dans le contexte de la classe.

Dans le cadre de la présente étude, l'utilisation de trois sous-échelles de mesure correspondant respectivement aux comportements de motivation/compétence (11 items), d'attention/persévérance (9 items) et d'attitude envers les apprentissages (7 items) a été retenue. Les enseignants livrent leurs perceptions à l'aide d'une échelle de Likert comportant trois possibilités de réponse : *souvent* (2), *parfois* (1) et *ne s'applique pas* (0). Tel que rapporté par les auteurs (McDermott, Leigh & Perry, 2002), les coefficients de cohérence interne varient entre 0,83 et 0,85. Dans le cadre de la présente étude les coefficients obtenus pour la motivation/compétence, l'attention/persévérance et l'attitude envers les apprentissages sont respectivement : 0,89, 0,93 et 0,85.

La participation académique

La deuxième variable dépendante de cette étude fait référence à la participation académique et inclut la participation autonome et la participation coopérative. Afin de mesurer ces variables, le *Teacher Rating Scale of School Adjustment* (TRSSA) (Ladd, Birch & Buhs, 1999) est l'instrument qui a été retenu puisqu'il a été validé en collaboration avec des intervenants qui oeuvrent auprès d'élèves âgés entre 3 et 16 ans. Le TRSSA vise à mesurer la perception des enseignants relativement aux sentiments positifs envers l'école (5 items), aux sentiments négatifs envers l'école (5 items), au confort en contexte scolaire (5 items), à la participation autonome (4 items) et à la participation coopérative (7 items) des élèves.

Dans le présent contexte, ce sont particulièrement les échelles de participation autonome et de participation coopérative qui ont été utilisées. Ce choix s'explique par la nature même des données qui peuvent être recueillies par le biais de leur utilisation, mais aussi par le caractère accessible des énoncés qui sont basés sur des événements et des attitudes liées de manière directe au quotidien des élèves et notamment à la participation des élèves aux activités d'apprentissage. Les perceptions des enseignants sont livrées par l'entremise d'une échelle de Likert en trois points : *s'applique régulièrement* (2), *s'applique parfois* (1) et *ne s'applique pas* (0). Les coefficients de consistance interne rapportés par les auteurs varient entre 0,89 et 0,93. Dans le cadre de la présente étude, les coefficients obtenus pour la participation autonome et la participation coopérative sont respectivement : 0,88 et 0,86.

Procédures pour la cueillette des données

La collecte de données relative à cette recherche a été effectuée au cours des mois de janvier, février, avril et mai de l'année 2004. Ce choix s'explique en grande partie par les exigences des instruments de mesure et particulièrement par la maturation sociale qui se développe graduellement dans le contexte respectif de chacune des classes. Le choix de cette période de l'année scolaire vise également à permettre aux enseignants de fournir des données qui prennent en considération l'individualité des élèves de leur classe.

Une équipe formée d'étudiantes au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire ayant reçu, au préalable, une formation d'une heure se présente dans chaque classe participante au cours d'après-midi afin de procéder à la collecte des données relative aux amitiés réciproques. Dans le but de permettre aux enseignantes de conserver de précieuses minutes pour la réalisation d'apprentissages en matinée, les après-midi sont identifiés comme étant des périodes appropriées et respectueuses des routines fixes établies par les enseignantes.

Procédure d'identification des liens d'amitié réciproques

L'équipe s'installe en classe avant le retour des élèves après le dîner. Des isolements sont installés près des pupitres de manière à ce qu'ils soient prêts à être utilisés lorsque les consignes sont données aux jeunes participants. La personne chargée de la collecte de données relative aux amitiés réciproques dépose les enveloppes destinées aux enfants participants dans un endroit où elle seule y aura accès.

Lorsque les participants se présentent en classe, ils sont accueillis et invités à prendre place à leur pupitre. Les membres de l'équipe de recherche appellent les enfants à tour de rôle et fixent sur leurs vêtements une étiquette sur laquelle figurent leur nom et leur numéro de classe. Quelques minutes sont accordées aux participants afin que ces derniers se familiarisent avec la présence du matériel placé devant eux. Les élèves de la classe sont ensuite divisés en petites équipes constituées par les membres de l'équipe de recherche, qui vont se rendre avec les élèves, à un endroit précis dans

la classe pour effectuer différents ateliers dont celui qui réfère à la procédure des amitiés réciproques. Pendant ce temps, les autres enfants participeront à d'autres ateliers animés par l'équipe de recherche. Ainsi, les enfants sont rencontrés par groupe de quatre ou cinq afin de faciliter la collecte de données.

Une fois les enfants regroupés à l'endroit prévu pour la procédure des amitiés réciproques, les boîtes dans lesquelles les données de recherche seront colligées au terme de l'atelier sont présentées aux participants. Ces boîtes comportent quatre compartiments identifiés par différents pictogrammes (grand sourire, sourire, visage neutre et sourire inversé). Une représentation visuelle des boîtes utilisées pour la collecte de donnée relative aux liens d'amitié réciproques est présentée à l'Appendice D.

À la suite de la présentation des boîtes aux participants, ces derniers sont invités à donner des significations à chacun des pictogrammes. Par exemple, pour le grand sourire, les participants sont invités à penser à quelque chose de très agréable par exemple à un cadeau d'anniversaire ou à une journée de congé. Pour le sourire, à un service rendu, un beau devoir, etc. Le visage neutre, une émission de télévision ordinaire, un jeu auquel on joue pour passer le temps et finalement le sourire inversé pour une querelle, une grosse grippe, bref quelque chose qui est désagréable. L'ensemble du protocole vise à sécuriser l'enfant sur le plan cognitif, affectif et social.

Les participants sont ensuite invités à se familiariser avec ce barème à l'aide de vignettes sur lesquelles des images de fruits et de légumes apparaissent. La personne responsable de l'atelier présente une vignette et interroge au hasard un enfant qui est invité à insérer l'image du fruit ou du légume dans la fente qui correspond à son choix. Ensuite, on demande à un autre enfant de faire son choix. La personne responsable utilise les choix de ces derniers afin de faire ressortir les différences pour la même vignette et aussi pour expliquer qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque ce sont des choix personnels. Cette étape est répétée selon les besoins jusqu'à ce que le mode de fonctionnement ainsi que le barème à utiliser soient clairs pour tous les élèves. Cette dernière vise également à dédramatiser les choix effectués par les enfants.

Par la suite, la personne chargée de la collecte des données explique aux élèves qu'ils utiliseront la boîte pour faire un travail semblable, mais cette fois en utilisant les photos des membres de leur classe pour répondre secrètement à la question « Qui sont mes amis dans la classe? » Les enfants sont invités à prendre les photos de manière individuelle puis à les insérer une à une dans la fente qui correspond à leur choix comme pour les fruits et les légumes. Ils sont également invités à prendre soin du matériel qu'ils vont utiliser parce que ce dernier sera éventuellement réutilisé.

Une attention particulière est portée au caractère secret du travail effectué par les enfants. Ainsi, l'importance de respecter les autres dans leur travail est au cœur de cet atelier. La personne responsable de l'atelier précise qu'elle-même n'aura pas

accès aux réponses des enfants et que ce seront d'autres personnes qui s'en occuperont plus tard.

La personne responsable annonce qu'elle va distribuer le matériel, que tous doivent attendre le signal avant de commencer leur travail individuel et qu'en cas de problèmes ou encore lorsqu'ils ont terminé, ils n'ont qu'à lever la main. Les isoairs sont ensuite installés sur les tables de travail puis les boîtes et les enveloppes respectives à tous les enfants sont distribuées. La personne responsable donne le signal de départ.

Pendant la durée de leur tâche, les enfants sont encouragés par la personne responsable qui les félicite de leur bon travail tout en les encourageant à poursuivre leurs efforts. Cette dernière observe les enfants et les rassure quant au caractère secret de leurs choix et leur rappelle que lorsque leur travail est complété, ils doivent lever leur main. Une représentation visuelle de l'environnement de travail des enfants pour la réalisation de la procédure des liens d'amitié réciproques est présentée à l'Appendice E.

En cours de route, si des questions émergent de la part des enfants relativement à la place de leur propre photo, la personne responsable leur mentionne qu'ils doivent procéder de la même façon qu'avec les autres photos.

Lorsqu'un élève a complété le travail (qui a une durée approximative de 5 minutes), la personne responsable lui demande de faire une inspection visuelle pour s'assurer qu'il ne reste rien dans l'enveloppe en l'invitant à y passer sa main pour être plus certain. Pendant ce temps, la personne chargée de la collecte de données regarde en dessous des chaises pour vérifier la présence de photos à cet endroit. Suite à ces étapes, la boîte et l'enveloppe sont reprises. La personne responsable renouvelle les consignes de silence et de secret pour ne pas que les élèves qui ont terminé l'atelier perturbent le travail de leurs pairs. Une fois le travail complété par tous les enfants, les boîtes utilisées sont rangées soigneusement dans un sac et les isolements sont retirés. Les participants sont félicités pour leur respect des consignes et leur excellent travail puis sont guidés vers le prochain atelier afin d'accueillir un nouveau groupe de quatre ou cinq élèves.

Procédure du Preschool Learning Behavior Scale (PLBS)

Le questionnaire a été distribué au cours du mois de janvier 2004. Au cours de ce mois, les enseignantes sont invitées à observer leurs élèves et à compléter l'ensemble des énoncés de l'instrument de mesure, et ce, pour tous les élèves participants. Lorsque les questionnaires sont complétés, ces derniers doivent être retournés par la poste pour la date prévue soit le 27 février 2004.

Procédure du Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA)

Le questionnaire a été distribué aux enseignantes au cours du mois d'avril 2004. Ces dernières disposent d'une période d'un mois pour compléter le questionnaire. Au

terme du 26 mai 2004, tous les questionnaires doivent être complétés et retournés par la poste.

Déroulement

La collecte de données relative à la présente étude comprend l'administration d'une procédure d'identification des liens d'amitié réciproques appliquée en classe auprès des élèves et de deux questionnaires destinés aux enseignants pour lesquels un consentement parental a été donné. Les trois instruments ont été administrés par des personnes indépendantes ayant préalablement reçu une formation et un entraînement particuliers aux tâches auxquelles elles ont été affectées. Ainsi, un protocole uniformisé a été respecté, et ce, pour l'administration de tous les instruments de mesure. Le Tableau 2 décrit les étapes suivies pour la collecte de données.

La confidentialité des répondants, qu'ils soient enseignants ou élèves, a été assurée tout au long du processus afin de protéger les participants de toutes formes potentielles d'atteinte à la vie privée. Ainsi, l'ensemble des données se trouve dans un laboratoire de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et dont l'accès est limité aux personnes travaillant directement au projet de recherche.

Traitement et analyse des données

Cette recherche est orientée de manière à décrire les liens existants entre les variables à l'étude. L'application de procédures statistiques est nécessaire. Ainsi, différentes données relatives aux variables à l'étude seront compilées à partir de grilles et

d'échelles de Likert. L'analyse proposée est orientée de manière descriptive et vise l'identification de la force du lien qui existe entre les amitiés réciproques et les comportements d'apprentissage et entre les amitiés réciproques et la participation académique.

Tableau 2

Étapes de la collecte de données

Août 2003	Identification d'enseignants pouvant potentiellement participer à la recherche.
Septembre 2003	Signature du formulaire de consentement à la recherche par les enseignants participants. Demande de consentement parental pour les enfants provenant des classes pour lesquelles les enseignants ont signé le formulaire de consentement à la recherche.
Janvier 2004	Distribution du questionnaire PLBS.
Février 2004	Procédure des liens d'amitié réciproques appliquée en classe. Retour du questionnaire PLBS complété.
Avril 2004	Distribution du questionnaire TRSSA.
Mai 2004	Retour du questionnaire TRSSA.

L'analyse qui suivra présentera les résultats obtenus par l'entremise des instruments de mesure retenus et à donner des indications quant aux liens présents entre les variables à l'étude.

Résultats

Ce chapitre présente les résultats des analyses descriptives ainsi que les résultats d'analyses statistiques relativement aux amitiés réciproques, aux comportements d'apprentissage et à la participation académique. Par la suite, les résultats d'analyses secondaires descriptives et statistiques seront présentés quant aux liens réciproques négatifs, aux comportements d'apprentissage et à la participation académique.

Analyses primaires (A)

La présentation des résultats obtenus relativement aux analyses primaires vise à répondre aux objectifs du présent travail de recherche qui sont de :

- Décrire les liens qui existent entre la présence d'amitiés et l'émergence de comportements d'apprentissage au début de la scolarisation.
- Décrire les liens qui existent entre la présence d'amitiés et la participation en classe au début de la scolarisation.

Résultats des analyses descriptives (A)

Les résultats descriptifs sont présentés à l'aide du Tableau 3. Ce dernier expose les cotes moyennes et l'écart type pour chacune des variables à l'étude tant pour les filles que pour les garçons.

Tableau 3

Cotes moyennes et écarts types des amitiés, des comportements d'apprentissage et de la participation académique des enfants (N = 322)

Variables	<u>Filles</u> n = 152		<u>Garçons</u> n = 170	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Amitiés^a				
Liens d'amitié réciproques	3,45	2,22	3,12	1,01
Comportements d'apprentissage	45,95**	9,79	42,22	11,31
Motivation/compétence ^b	18,42*	4,29	17,30	4,65
Attention/persévérance ^c	12,27**	3,33	11,22	3,72
Attitude envers les apprentissages ^d	12,69**	2,07	11,93	2,67
Participation académique				
Participation autonome ^e	6,12**	2,18	5,38	2,45
Participation coopérative ^d	11,96**	2,65	10,87	3,09

a Résultats bruts.

b Valeur maximale de 22.

c Valeur maximale de 18.

d Valeur maximale de 14.

e Valeur maximale de 8

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Les résultats descriptifs liés aux amitiés réciproques comprennent une mesure globale : celle du nombre d'amitiés réciproques. D'autre part, la variable rattachée aux comportements d'apprentissage comprend trois mesures : la motivation/compétence, l'attention/persévérance et l'attitude envers les apprentissages. La variable participation académique quant à elle, comprend deux

dimensions : la participation autonome et la participation coopérative. Les résultats moyens obtenus relativement aux amitiés réciproques, calculés à partir de résultats bruts sont de 3,45 ($ET = 2,22$) pour les filles et de 3,12 ($ET = 1,01$) pour les garçons. À cet égard, les résultats présentés sont donc similaires et il semble que le nombre moyen d'amitiés réciproques pour les filles et les garçons soit sensiblement le même et qu'il n'y a pas de différence significative ($p = 0,619$).

Pour ce qui est des comportements d'apprentissage, la valeur maximale qui peut être obtenue pour l'ensemble des échelles de mesures comptabilisées dans le cadre de la présente étude est de 54. Ainsi, pour l'ensemble des échelles, les filles obtiennent des cotes moyennes de 45,95 ($ET = 9,79$) et les garçons de leur côté obtiennent 42,22 ($ET = 11,31$). À cet égard, les résultats des filles sont légèrement plus élevés que ceux obtenus par les garçons ($p = 0,002$) et cette différence s'observe en rapport avec chacune des échelles.

Pour ce qui est de la motivation/compétence, la cote maximale qui peut être obtenue est de 22 et les cotes moyennes obtenues sont respectivement de 18,42 ($ET = 4,29$) pour les filles et de 17,30 ($ET = 4,65$) pour les garçons. Relativement à l'échelle d'attention/persévérance, la cote maximale qui peut être obtenue est de 18 et les cotes moyennes obtenues sont de 12,27 ($ET = 3,33$) pour les filles et de 11,22 ($ET = 3,72$) pour les garçons. En ce qui a trait à la dimension de l'attitude envers les apprentissages, cette échelle en est une pour laquelle la cote maximale est de 14. À cet effet, les cotes moyennes obtenues sont de 12,69 ($ET = 2,07$) pour les filles et de 11,93 ($ET = 2,67$) pour les garçons.

À la lumière des précisions qu'apportent les trois dimensions des comportements d'apprentissage, il apparaît que les résultats sont relativement élevés pour les dimensions qui relèvent de la motivation/compétence et de l'attitude envers les apprentissages, mais que les résultats d'attention/persévérance obtenus sont plus faibles. D'autre part, il apparaît que les filles obtiennent, pour les trois dimensions, des cotes plus élevées comparativement à celles obtenues par les garçons (motivation/compétence : ($p = 0,026$), attention/persévérance : ($p = 0,008$) et attitude envers les apprentissages : ($p = 0,005$).

D'autre part pour ce qui est de l'ensemble des échelles de la variable participation académique la cote maximale qui peut être obtenue est de 22 et les cotes moyennes, obtenues sont de : 18,08 ($ET = 4,54$) pour les filles et de 16,25 ($ET = 5,22$) pour les garçons. Relativement à ces résultats, les cotes obtenues par les filles sont un peu plus élevées que celles obtenues par les garçons ($p = 0,001$).

En ce qui a trait à chacune des sous-échelles de la variable de participation académique soit : la participation autonome et la participation coopérative, les cotes maximales sont respectivement de 8 et de 14. Relativement à l'échelle de participation autonome, les cotes moyennes obtenues sont de 6,12 ($ET = 2,18$) pour les filles et de 5,38 ($ET = 2,45$) pour les garçons. Pour ce qui est de la dimension de la participation coopérative, les cotes moyennes obtenues sont de 11,96 ($ET = 2,65$) pour les filles et de 10,87 ($ET = 3,09$) pour les garçons.

La présentation de ces résultats permet de constater que les résultats obtenus par les filles sont légèrement plus élevés que ceux obtenus par les garçons, et ce, pour les deux dimensions de participation académique (participation autonome : ($p = 0,001$), participation coopérative : ($p = 0,005$).

Cette partie visait à présenter les résultats des analyses descriptives. La suivante expose les résultats d'analyses statistiques.

Résultats des analyses statistiques (A)

Cette seconde partie vise à présenter les résultats quant aux liens entre les variables à l'étude. À cet effet, ce sont particulièrement les résultats obtenus à partir d'analyses de régression qui vont favoriser l'atteinte des objectifs de recherche proposés dans le cadre de la présente étude.

Le premier objectif vise à décrire les liens qui existent entre les amitiés réciproques et les comportements d'apprentissage. À cet égard, une première régression des comportements d'apprentissage sur les amitiés réciproques est réalisée. Par la suite, une série de régressions est effectuée à partir des comportements d'apprentissage, et ce, de manière distincte sur les amitiés réciproques. Autrement dit, chaque dimension des comportements d'apprentissage mesurés (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages) est régressée sur les amitiés réciproques afin de mieux comprendre la nature des relations qui existent ainsi que leur force.

Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 4 et indiquent dans quelle mesure les amitiés réciproques affectent les comportements d'apprentissage ainsi que les dimensions qu'ils comprennent. À cet égard, les résultats montrent que le fait d'avoir des amitiés réciproques affecte l'ensemble des comportements d'apprentissage mesurés tant pour les filles ($\beta = 0,311$; $p = 0,000$) que pour les garçons ($\beta = 0,182$; $p = 0,018$). De plus, les amitiés réciproques permettent d'expliquer de façon significative une partie de la variance de l'ensemble des comportements d'apprentissage. Chez les filles, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 10 % de la variance des comportements d'apprentissage alors que chez les garçons elles ne permettent d'expliquer que 3 % de la variance des comportements d'apprentissage.

De manière distincte, les amitiés réciproques sont liées, tant pour les filles que pour les garçons, aux différentes dimensions des comportements d'apprentissage : la motivation/compétence pour les filles ($\beta = 0,285$; $p = 0,000$) et pour les garçons ($\beta = 0,166$; $p = 0,031$) ; l'attention/persévérance pour les filles ($\beta = 0,277$; $p = 0,001$) et pour les garçons ($\beta = 0,148$; $p = 0,053$) et l'attitude envers les apprentissages pour les filles ($\beta = 0,236$; $p = 0,003$) et pour les garçons ($\beta = 0,133$; $p = 0,083$). À cet égard, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 8 % de la variance de motivation/compétence pour les filles et 3 % pour les garçons. Relativement à la persévérance, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 8 % de la variance pour les filles et 2 % pour les garçons. Pour ce qui est de l'attitude envers les apprentissages, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 6 % de la variance pour les filles et 2 % pour les garçons.

Tableau 4

Régressions des comportements d'apprentissage sur les amitiés réciproques

Amitiés réciproques	→	Comportements d'apprentissage total des échelles
♀ $R^2 = 0,097$; $\beta = 0,311$; $p = 0,000$		
♂ $R^2 = 0,033$; $\beta = 0,182$; $p = 0,018$		
Amitiés réciproques	→	Motivation/ compétence
♀ $R^2 = 0,081$; $\beta = 0,285$; $p = 0,000$		
♂ $R^2 = 0,028$; $\beta = 0,166$; $p = 0,031$		
Amitiés réciproques	→	Attention/ persévérance
♀ $R^2 = 0,077$; $\beta = 0,277$; $p = 0,001$		
♂ $R^2 = 0,022$; $\beta = 0,148$; $p = 0,053$		
Amitiés réciproques	→	Attitude envers les apprentissages
♀ $R^2 = 0,056$; $\beta = 0,236$; $p = 0,003$		
♂ $R^2 = 0,018$; $\beta = 0,133$; $p = 0,083$		

Le deuxième objectif vise, quant à lui, à décrire les liens qui existent entre les amitiés réciproques et la participation académique. Comme dans le cas des comportements d'apprentissage, la participation a été prise en considération de manière globale puis distincte, et ce, toujours dans le but de mieux comprendre la nature des relations qui existent ainsi que leur force. Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 5 et

indiquent dans quelle mesure les amitiés réciproques affectent la participation académique.

Tableau 5

Régressions de la participation académique sur les amitiés réciproques

Amitiés réciproques	→	Somme de participation
♀ $R^2 = 0,066; \beta = 0,256; p = 0,001$		
♂ $R^2 = 0,052; \beta = 0,229; p = 0,003$		
Amitiés réciproques	→	Participation autonome
♀ $R^2 = 0,060; \beta = 0,245; p = 0,002$		
♂ $R^2 = 0,057; \beta = 0,238; p = 0,002$		
Amitiés réciproques	→	Participation coopérative
♀ $R^2 = 0,057; \beta = 0,238; p = 0,003$		
♂ $R^2 = 0,039; \beta = 0,198; p = 0,010$		

En ce qui concerne la deuxième série de régression, les résultats indiquent que les amitiés réciproques affectent l'ensemble des mesures de participation académique tant pour les filles ($\beta = 0,256; p = 0,001$) que pour les garçons ($\beta = 0,229; p = 0,003$). Les amitiés réciproques permettent d'expliquer de façon significative une partie de la variance de l'ensemble de la participation académique. Chez les filles, les

amitiés réciproques permettent d'expliquer 7 % de la variance de la participation académique alors que chez les garçons elle permet d'expliquer 5 %.

De manière distincte, les amitiés réciproques affectent également la participation autonome tant pour les filles ($\beta = 0,245$; $p = 0,002$) que pour les garçons ($\beta = 0,238$; $p = 0,002$). De plus, les amitiés réciproques affectent la participation coopérative tant pour les filles ($\beta = 0,238$; $p = 0,003$) que pour les garçons ($\beta = 0,198$; $p = 0,010$).

Dans l'ensemble, les résultats obtenus suite aux analyses statistiques (A) montrent que la présence d'amitiés réciproques explique davantage de variance des comportements d'apprentissage et de participation académique pour les filles comparativement aux garçons. Cependant, il est à noter que ces mêmes résultats indiquent que la présence d'amitiés réciproques permet d'expliquer 6% de la variance de participation autonome tant pour les filles que pour les garçons.

Analyses secondaires (B)

Cette section vise à mettre en lumière l'angle des liens réciproques négatifs afin de :

- Décrire les liens qui existent entre l'absence d'amitiés réciproques et l'émergence de comportements d'apprentissage au début de la scolarisation.
- Décrire les liens qui existent entre l'absence d'amitiés réciproques et la participation en classe au début de la scolarisation.

Résultats des analyses descriptives (B)

Les résultats descriptifs relatifs aux analyses secondaires sont présentés à l'aide du Tableau 6. Ce dernier expose les cotes moyennes et l'écart type pour la variable absence d'amitié réciproque à l'étude tant pour les filles que pour les garçons.

Les résultats descriptifs liés à l'absence d'amitié réciproque comprennent une mesure globale : celle du nombre de liens réciproques négatifs. À cet effet, les résultats bruts moyens obtenus pour cette variable sont de 1,37 ($ET = 1,65$) pour les filles et de 1,49 ($ET = 1,71$) pour les garçons. Ainsi, ces résultats sont semblables et il semble que le nombre moyen de liens réciproques négatifs pour les filles et les garçons soit sensiblement le même et qu'il n'y a pas de différence significative ($p = 0,505$).

Cette partie visait à présenter les résultats des analyses descriptives. La suivante expose les résultats des analyses statistiques relatifs aux analyses secondaires.

Tableau 6

Cotes moyennes et écarts types pour les liens réciproques négatifs (N = 322)

Variable	<u>Filles</u> n = 152		<u>Garçons</u> n = 170	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Absence d'amitié ^a				
Liens réciproques négatifs	1,37	1,65	1,49	1,71

^a Résultats bruts.

Résultats des analyses statistiques (B)

Cette deuxième partie vise à présenter, dans un premier temps, les résultats d'analyse qui permettent d'aborder un autre angle : celui des liens réciproques négatifs dans le but de décrire les liens entre les variables. À cet égard, ce sont particulièrement les résultats obtenus à partir d'analyses de régression qui vont contribuer à montrer l'envers du premier objectif de la présente recherche en permettant de décrire les associations statistiques qui existent entre les liens réciproques négatifs et les comportements d'apprentissage.

Dans cette perspective, une première régression des comportements d'apprentissage sur les liens réciproques négatifs est réalisée. Par la suite, chaque dimension des comportements d'apprentissage mesurés (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages) est régressée sur les liens réciproques négatifs afin de mieux comprendre la nature des relations qui existent ainsi que leurs forces.

Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 7 et indiquent dans quelle mesure les liens réciproques négatifs affectent les comportements d'apprentissage. À cet égard, les résultats montrent que le fait d'avoir des liens réciproques négatifs affecte l'ensemble des comportements d'apprentissage mesurés tant pour les filles ($\beta = -0,247$; $p = 0,002$) que pour les garçons ($\beta = -0,252$; $p = 0,001$).

Tableau 7

Régressions des comportements d'apprentissage sur les liens réciproques négatifs

Liens réciproques négatifs	→	Comportements d'apprentissage total des échelles
♀ $R^2 = 0,061$; $\beta = -0,247$; $p = 0,002$		
♂ $R^2 = 0,064$; $\beta = -0,252$; $p = 0,001$		
Liens réciproques négatifs	→	Motivation/ compétence
♀ $R^2 = 0,050$; $\beta = -0,223$; $p = 0,006$		
♂ $R^2 = 0,049$; $\beta = -0,221$; $p = 0,004$		
Liens réciproques négatifs	→	Attention/ persévérance
♀ $R^2 = 0,012$; $\beta = -0,111$; $p = 0,174$		
♂ $R^2 = 0,015$; $\beta = -0,121$; $p = 0,117$		
Liens réciproques négatifs	→	Attitude envers les apprentissages
♀ $R^2 = 0,060$; $\beta = -0,244$; $p = 0,002$		
♂ $R^2 = 0,090$; $\beta = -0,301$; $p = 0,000$		

De manière distincte, les liens réciproques négatifs sont liés, tant pour les filles que pour les garçons, à deux des trois dimensions relatives aux comportements d'apprentissage : la motivation/compétence pour les filles ($\beta = -0,223$; $p = 0,006$) et pour les garçons ($\beta = -0,221$; $p = 0,004$) ainsi que l'attitude envers les apprentissages pour les filles ($\beta = -0,244$; $p = 0,002$) et pour les garçons ($\beta = -0,301$; $p = 0,000$).

En revanche, les liens réciproques négatifs ne sont pas liés à la dimension attention/persévérance des comportements d'apprentissage ni pour les filles ($\beta = -0,111$; $p = 0,174$) ni pour les garçons ($\beta = -0,121$; $p = 0,117$).

Les liens réciproques négatifs permettent d'expliquer 5 % de la variance de motivation/compétence pour les filles et les garçons. Relativement à l'attitude envers les apprentissages, les liens réciproques négatifs permettent d'expliquer 6 % de la variance pour les filles et 9 % pour les garçons.

Dans un deuxième temps, la présentation de résultats obtenus à partir d'analyses de régression contribue à montrer l'envers du dernier objectif de la présente recherche concernant les associations statistiques qui existent entre les liens réciproques négatifs et la participation académique. Comme dans le cas des comportements d'apprentissage, la participation académique a été prise en considération de manière globale puis distincte, et ce, toujours dans le but de mieux comprendre la nature des relations qui existent ainsi que leurs forces. Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 8.

En ce qui concerne la deuxième série de régressions, les résultats indiquent que les liens réciproques négatifs affectent l'ensemble des mesures de participation académique tant pour les filles ($\beta = -0,245$; $p = 0,002$) que pour les garçons ($\beta = -0,240$; $p = 0,002$). Les liens réciproques négatifs permettent d'expliquer de façon significative une partie de la variance de l'ensemble de la participation académique.

Tant chez les filles que chez les garçons, les liens réciproques négatifs permettent d'expliquer 6 % de la variance de la participation académique.

Tableau 8

Régressions de la participation académique sur les liens réciproques négatifs

Liens réciproques négatifs	→	Somme de participation académique
♀ $R^2 = 0,060$; $\beta = -0,245$; $p = 0,002$		
♂ $R^2 = 0,060$; $\beta = -0,240$; $p = 0,002$		
Liens réciproques négatifs	→	Participation autonome
♀ $R^2 = 0,053$; $\beta = -0,230$; $p = 0,004$		
♂ $R^2 = 0,026$; $\beta = -0,162$; $p = 0,035$		
Liens réciproques négatifs	→	Participation coopérative
♀ $R^2 = 0,053$; $\beta = -0,231$; $p = 0,004$		
♂ $R^2 = 0,077$; $\beta = -0,277$; $p = 0,000$		

Considérés distinctement, les liens réciproques négatifs affectent également la participation autonome tant pour les filles ($\beta = -0,230$; $p = 0,004$) que pour les garçons ($\beta = -0,162$; $p = 0,035$). De plus, les liens réciproques négatifs affectent la participation coopérative tant pour les filles ($\beta = -0,231$; $p = 0,004$) que pour les garçons ($\beta = -0,277$; $p = 0,000$).

À cet effet, les liens réciproques négatifs permettent d'expliquer 5 % de la variance de participation autonome pour les filles et 3 % pour les garçons. Relativement à la participation coopérative, les liens réciproques négatifs permettent d'expliquer 5 % de la variance pour les filles et 8 % pour les garçons.

En somme, les résultats obtenus permettent de décrire les liens qui existent entre les liens réciproques négatifs, les comportements d'apprentissage et la participation académique et peuvent contribuer à établir des incidences potentielles sur la motivation, le goût de fréquenter l'école, les comportements adoptés par les enfants en situation d'apprentissage et sur la participation académique.

Essentiellement, les résultats obtenus suite aux analyses statistiques (B) indiquent que la présence de liens négatifs réciproques explique le même pourcentage de variance en ce qui a trait à l'ensemble des comportements d'apprentissage tant pour les filles que pour les garçons. Cependant, les résultats obtenus relativement aux différentes sous-échelles montrent que le fait d'avoir des liens négatifs réciproques explique davantage de variance d'attention/persévérance et d'attitude envers les apprentissages chez les garçons comparativement aux filles.

Pour ce qui est de la participation académique, les résultats indiquent que le fait d'avoir des liens négatifs réciproques explique le même pourcentage de variance pour les deux sous-échelles. Toutefois, il est à noter que ces mêmes résultats indiquent que le fait d'avoir des liens négatifs réciproques explique davantage de variance de participation autonome pour les filles que les garçons et qu'il explique

davantage de variance de participation coopérative pour les garçons que pour les filles.

Pour faire suite à la présentation des résultats descriptifs ainsi que des analyses statistiques, le chapitre suivant vise à présenter les éléments de discussion.

Discussion

Dans le chapitre II, une question de recherche a été énoncée relativement à l'influence de la vie sociorelationnelle de l'enfant sur son adaptation en contexte scolaire. La question soulevée est la suivante : est-ce que le fait d'avoir des liens d'amitiés réciproques influence l'émergence de comportements d'apprentissage et la participation en classe au début de la scolarisation? Dans ce chapitre, des éléments de réponse seront envisagés à la lumière des résultats descriptifs et statistiques obtenus. Finalement, une interprétation globale de l'apport de cette étude sera livrée tout en apportant des précisions quant aux limites qui lui sont inhérentes.

Les amitiés réciproques, un facteur explicatif des comportements d'apprentissage et de la participation académique

En premier lieu, il s'avère pertinent de souligner l'obtention, chez les filles, de cotes moyennes supérieures à celles obtenues par les garçons, et ce, pour toutes les dimensions mesurées soit respectivement : les liens d'amitiés réciproques, les comportements d'apprentissage (motivation/compétence, d'attention/persévérance et d'attitude envers les apprentissages) et la participation académique (participation autonome et participation coopérative). Ces résultats vont dans le sens de ceux qui ont été obtenus dans le cadre de récentes études menées auprès d'enfants de niveau préscolaire et de première année. À cet effet, Schafer, Shur, Macri-Summers et MacDonald (2004) rapportent que les filles âgées de trois à cinq ans et demi développent plus d'amitiés réciproques comparativement aux garçons du même âge.

Ces chercheurs précisent également que les filles obtiennent des cotes plus élevées comparativement aux garçons en matière de comportements d'apprentissage (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages).

D'autre part, l'étude menée par Ladd, Birch et Buhs (1999) montre que les filles dont la moyenne d'âge est de cinq ans obtiennent des cotes plus élevées relativement à la participation académique (participation autonome, participation coopérative) comparativement aux garçons du même âge. Ces chercheurs précisent également que les enfants qui ont davantage de liens d'amitiés obtiennent des cotes plus élevées de manière globale aux échelles de participation académique.

Sur le plan des analyses statistiques, les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude indiquent, tant pour les filles que pour les garçons, que les amitiés réciproques expliquent une partie de la variance pour l'ensemble des dimensions mesurées en matière de comportements d'apprentissage (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages) et de participation académique (participation autonome, participation coopérative).

Les résultats présentés dans cette étude corroborent donc avec ceux obtenus dans le cadre d'autres travaux menés auprès d'élèves du préscolaire dans lesquels les auteurs montrent que le fait d'avoir des relations positives avec les pairs favorise le bien-être de l'enfant en contexte scolaire en stimulant l'engagement au sein des activités de la classe (Wentzel & Watkins, 2002).

La présence de liens d'amitiés réciproques explique un pourcentage significatif de variation des comportements d'apprentissage et de participation académique au début de la fréquentation scolaire. Les variances dans les résultats des variables dépendantes, bien que faibles, sont significatives.

La mise en lumière de l'existence de ces liens permet de souligner le caractère complexe de la situation dans laquelle les variables opèrent. À cet effet, il est nécessaire d'envisager qu'un ensemble de facteurs influencent respectivement les comportements d'apprentissage et la participation académique. Les amitiés réciproques sont au nombre des facteurs significatifs. Dans cette perspective, l'émergence de liens d'amitiés réciproques constitue une dimension sur laquelle l'enseignant peut exercer une influence afin de favoriser une trajectoire scolaire positive chez les élèves dès le préscolaire.

En parallèle avec les constats effectués, les résultats de cette étude peuvent s'expliquer par les ressources que peuvent constituer les amitiés réciproques pour les enfants d'âge scolaire. À cet égard, des chercheurs montrent que le fait d'avoir des relations positives avec les pairs agit à titre de facteur de protection au sein du développement de l'enfant en stimulant à la fois l'exploration de l'environnement physique et social et en favorisant le développement cognitif (Hay, Payne & Chadwick, 2004 ; Sebanc, 2003 ; Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002). La présence d'amitiés réciproques peut donc contribuer à stimuler l'enfant dans le contexte de la classe. Autrement dit, pour un enfant, l'absence ou la faible présence d'amitiés réciproques est susceptible d'affecter de manière négative ses

comportements d'apprentissage (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages) et sa participation académique (participation autonome et participation coopérative).

En ce sens, les résultats des analyses statistiques secondaires indiquent que les garçons ont sensiblement le même nombre de liens réciproques négatifs que les filles. Une observation rigoureuse des résultats obtenus montre également que la présence de liens négatifs réciproques affecte davantage l'ensemble des dimensions mesurées en ce qui a trait aux comportements d'apprentissage chez les garçons ($p = 0,001$).

Cependant, les cotes obtenues, tant pour les filles que pour les garçons relativement à la dimension de l'attention/persévérance ne s'avèrent pas significatives, ce qui va à l'encontre des résultats diffusés par d'autres chercheurs (Schafer, Shur, Macri-Summers & MacDonald, 2004 ; McDermott, Leigh & Perry, 2002). La présence de liens négatifs n'est donc pas associée au comportement d'apprentissage d'attention/persévérance. Des analyses de consistance interne appuient l'utilisation de l'échelle d'attention/persévérance et de tous les items qu'elle recoupe (consistance interne de 0,926). Il est donc impossible d'invoquer la faiblesse de l'instrument et aucun motif apparent ne semble expliquer les résultats obtenus relativement à l'utilisation de cette échelle.

Les résultats des analyses statistiques secondaires indiquent également que la présence de liens négatifs réciproques affecte davantage l'attitude envers les apprentissages des garçons ($p = 0,000$) que celle des filles ($p = 0,002$). L'obtention de ces résultats va dans le sens de ceux obtenus par McDermott, Mordell et Stoltzfus (2001). En effet, ces derniers rapportent que chez les élèves dont l'âge varie entre six et dix-sept ans, les filles obtiendraient des cotes plus élevées que celles des garçons, et ce, malgré une diminution quant à l'intérêt à l'égard des activités de la classe chez les membres des deux sexes à travers le temps.

En outre, la présence de liens négatifs réciproques semble affecter l'ensemble des dimensions relatives à la participation académique (participation autonome et participation coopérative) indépendamment du genre ($p = 0,002$). Ces résultats vont dans le sens de ceux de Buhs et Ladd (2001) qui rapportent que les enfants qui entretiennent des relations négatives avec leurs pairs au préscolaire sont moins enclins à obtenir des cotes élevées relativement à la participation autonome et à la participation coopérative.

Toutefois, distinctement, la présence de liens négatifs réciproques explique davantage la participation autonome chez les filles ($p = 0,004$) comparativement aux garçons ($p = 0,035$). À cet effet, la présence de liens négatifs réciproques semble affecter davantage la disponibilité des filles à participer aux activités de la classe, à leur capacité de mener des tâches et à l'autonomie démontrée par ces dernières dans ce contexte comparativement aux garçons.

En contrepartie, la présence de liens négatifs réciproques explique davantage la participation coopérative chez les garçons ($p = 0,000$) comparativement aux filles ($p = 0,004$). Ainsi, la présence de liens négatifs réciproques semble affecter plus les garçons quant à leur présence en classe, à leur volonté de répondre aux attentes fixées par l'enseignant en situation d'apprentissage et aux règles de la classe.

Ainsi, la présence de liens négatifs réciproques affecte différemment les deux dimensions de participation académique en fonction du genre. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Ladd & Burgess (2001), selon lesquels le manque de soutien social affecte les comportements d'adaptation sociale dont notamment ceux de participation coopérative tant pour les filles que pour les garçons.

Globalement, les filles et les garçons ont sensiblement le même nombre de liens d'amitiés réciproques et de liens négatifs réciproques. Cependant, les résultats obtenus montrent que ces deux types de liens ont des influences différentes selon le genre sur les comportements d'apprentissage ainsi que sur la participation académique.

Applications et retombées

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude montrent l'importance de la vie sociorelationnelle des enfants et notamment l'importance des amitiés réciproques pour l'adaptation des enfants au contexte qu'offre la classe. Les amitiés réciproques

sont donc au nombre des facteurs significatifs qui peuvent contribuer à favoriser une trajectoire scolaire positive, et ce, dès le début de la fréquentation scolaire. Ces constatations permettent d'entrevoir des applications possibles concernant le rôle de l'enseignant. Il en découle que :

- 1) l'application de stratégies pédagogiques visant à promouvoir le tissage de liens positifs entre les pairs est à encourager;
- 2) les interventions éducatives de l'enseignant qui permettent de stimuler la vie sociorelationnelle et donc le bien-être de l'enfant dans le contexte de la classe sont souhaitables.

L'apport de la présente étude se situe donc au niveau de la reconnaissance de l'importance des liens d'amitiés réciproques chez les enfants au début de la fréquentation scolaire et de leurs incidences positives dans le contexte scolaire. À cet effet, le recours à des stratégies pédagogiques orientées vers la découverte de soi et des autres peut contribuer à favoriser le tissage de liens positifs. Ainsi, il peut s'agir, pour l'enseignant, d'accroître les occasions de travail en collaboration et en coopération, d'inviter les enfants à effectuer leurs tâches avec différents pairs de la classe et de les sensibiliser quant à l'ouverture aux autres au quotidien. En parallèle, les interventions visant à favoriser l'établissement d'un climat social pourraient faciliter les apprentissages et l'épanouissement de tous.

Limites et portées de l'étude

Dans le cadre de la présente étude, certaines caractéristiques qui relèvent de la méthode peuvent être invoquées à titre de limites inhérentes. Cette partie vise à mettre en lumière les principaux éléments susceptibles de restreindre la portée des résultats obtenus.

Il est possible, d'une part, de se questionner sur l'adaptation qui a été faite de l'instrument de Berndt, Perry et Miller (1988) qui n'a pas été validé auprès d'élèves de niveau préscolaire ou de première année. Bien qu'une mise en situation ainsi que des exercices de compréhension aient été réalisés avec les enfants, ces derniers ont complété seuls la tâche qui leur a été demandée. À cet effet, il est difficile de conclure, hors de tous doutes, que les enfants ont tous compris la tâche et qu'ils l'ont exécutée au meilleur de leurs connaissances.

Dans le cadre de la présente étude, les mesures prélevées permettent de mettre en lumière la présence ou l'absence de liens d'amitié réciproques. Cependant, selon Gifford-Smith et Brownell (2003), les enfants qui n'ont aucun lien d'amitié réciproque à l'intérieur de leur classe ne sont pas nécessairement dépourvus de toute forme de soutien social. À cet effet, les enfants peuvent, à défaut d'avoir des amis, être bien acceptés par leurs pairs et trouver leur place au sein de la classe. À l'opposé, Berndt (2002) rapporte qu'il est possible que les enfants qui ont beaucoup d'amitiés réciproques soient aussi enclins que ceux qui n'en n'ont pas à ressentir des sentiments de solitude et d'isolement.

Ainsi, dans le cadre de la présente étude, la présence ou l'absence d'amitiés réciproques aurait pu être appuyée par des mesures relatives à l'acceptation par les pairs, au bien-être de l'enfant dans le contexte de sa classe, à la qualité des liens d'amitiés réciproques. Ces aspects auraient pu contribuer à une meilleure description des liens qui existent entre les amitiés réciproques, les comportements d'apprentissage et la participation académique.

Dans un autre ordre d'idée, Bronson (2000) montre que les comportements d'apprentissage relevés par l'enseignant peuvent être influencés par son style pédagogique (sa manière d'aborder les disciplinaires, etc.). À cet effet, aucune donnée n'a été recueillie quant au profil pédagogique des enseignantes participantes. De surcroît, tous les enseignants participants dans le cadre de la présente étude sont de sexe féminin. Ainsi, peut-être que la nature des données de recherche aurait été différente en fonction du genre de l'enseignant. Bien qu'intéressantes, ces pistes n'ont pas été explorées, mais pourraient éventuellement être l'objet de nouveaux travaux.

Le choix des instruments de mesure ne permet pas de trianguler les données recueillies auprès des enfants et des enseignants. La prise de mesure relative aux amitiés réciproques a été effectuée auprès des enfants, les comportements d'apprentissage et la participation académique des enfants ont été mesurés par l'enseignant. Ainsi, aucun dispositif susceptible d'apporter une image plus juste de la réalité par la comparaison des perceptions élèves versus enseignant n'a été utilisé.

Les données ne peuvent donc pas être comparées sur la base du répondant à l'instrument de mesure, ce qui peut constituer une limite inhérente à un travail de recherche (Dolbec, 2004). À cet effet, les perceptions des enfants quant à leur efficacité ainsi qu'à leurs compétences auraient pu être ciblées afin d'enrichir les données sur la participation et les comportements d'apprentissage (Wentzel & Watkins, 2002).

Pour terminer, d'autres variables relatives à la vie sociorelationnelle des enfants auraient pu être prises en considération notamment la relation enseignant versus élève. Dans le cadre de récentes études, plusieurs auteurs mentionnent l'importance de cette relation pour l'émergence d'une trajectoire scolaire positive (Hughes & Kwok, 2006 ; Hamre & Pianta, 2005 ; Mantzicopoulos, 2005). Cette piste pourrait être considérée éventuellement au sein de travaux ultérieurs.

En dépit de ces limites, la présente étude offre une contribution significative à plusieurs égards. Sur le plan de la méthode, le nombre de classes participantes ($N = 18$; huit de niveau préscolaire et dix de première année), le nombre d'élèves participants pour lesquels les données ont été considérées dans le cadre de la présente recherche ($N = 322$) et le taux de participation (98,6 %) constituent des aspects positifs qui ont permis d'étudier les variables en contexte. Ainsi, le milieu éducatif s'est montré favorable et intéressé à accueillir une équipe de recherche.

En outre, la qualité des procédures utilisées est un autre élément positif qui se rattache à la présente étude. À cet effet, une attention particulière a été accordée au

respect du milieu éducatif ainsi que des participants qu'ils soient enseignants ou élèves. L'organisation et la réalisation de la collecte de données ont donc été guidées de manière à instaurer un climat de confiance entre les expérimentateurs et les participants de manière à minimiser les impacts négatifs. De cette façon, nous avons préconisé l'ouverture du milieu des participants dans le but de comprendre ce qui s'y passe sans tenter d'y apporter des changements.

La qualité des instruments utilisés représente une autre contribution significative. Ainsi, les deux questionnaires utilisés soit le PLBS et le TRSSA ont tous deux été validés auprès d'enfants américains dont l'âge varie entre trois et dix-huit ans et pour lesquels les coefficients de corrélation obtenus et rapportés sont relativement stables. Ainsi, bien que la présente étude comporte des limites, elle apporte également une contribution significative à plusieurs égards.

Conclusion

Au terme de la présente étude, les liens entre la présence d'amitiés réciproques, l'émergence de comportements d'apprentissage et la participation académique ont été examinés afin de mettre en lumière la contribution que peuvent avoir les liens positifs réciproques sur l'adaptation au contexte scolaire et sur l'émergence d'une trajectoire scolaire positive. À cet effet, les données recueillies auprès des participants de niveau préscolaire et première année ($N = 322$) ainsi que ceux de leurs enseignantes respectives ($N = 18$) favorisent une meilleure compréhension quant à la nature des liens qui existent entre la présence d'amitiés réciproques, l'émergence de comportements d'apprentissage et la participation académique.

Les analyses primaires effectuées à partir d'une série de régressions suggèrent que les filles et les garçons ont sensiblement le même nombre d'amitiés réciproques et que la présence de ce type de liens exerce des influences comparables sur les comportements d'apprentissage et la participation académique des filles et des garçons.

Les analyses de régression secondaires des comportements d'apprentissage sur la présence de liens négatifs réciproques ainsi que les régressions de la participation académique sur la présence de liens négatifs réciproques contribuent à l'exploration

d'une autre dimension. Ainsi, les données montrent que les filles et les garçons ont sensiblement le même nombre de liens négatifs réciproques et que la présence de ce type de liens semble avoir des influences différentes en fonction du genre. Ainsi, la présence de liens négatifs réciproques affecte davantage l'ensemble des dimensions mesurées en ce qui a trait aux comportements d'apprentissage chez les garçons. Par ailleurs, la présence de ce type de liens semble affecter davantage l'attitude envers l'école et la participation coopérative des garçons. Le devis corrélationnel oblige toutefois à une grande prudence en ce qui concerne la formulation de liens de cause à effet. En ce sens, plusieurs études sont à envisager afin d'aborder les variables dans cette perspective.

L'ensemble des résultats obtenus est discuté en fonction de l'ensemble des analyses effectuées et des pistes d'intervention possibles relatives à l'application de pratiques pédagogiques au début de la scolarisation. La présente étude réitère l'importance, pour le professionnel de l'enseignement, de favoriser le tissage de liens positifs entre pairs et d'orienter ses interventions afin de stimuler la vie sociorelationnelle des enfants dont notamment celle des garçons.

Cette étude ajoute également à la pertinence du modèle de Connell et Wellborn (1991). Cependant, considérant le faible pourcentage de variance obtenu relativement aux amitiés réciproques, il est nécessaire de souligner que l'émergence des comportements d'apprentissage et de la participation académique est vraisemblablement déterminée par d'autres facteurs importants. En somme, les résultats obtenus permettent d'apporter un éclairage particulier au regard du modèle

retenu en laissant présager que ce dernier pourrait être amélioré de manière à prendre en considération d'autres facteurs importants susceptibles d'influencer notamment l'émergence de comportements d'apprentissage et de la participation académique.

Références

- Abecassis, M., Hartup, W.W., Haselager, G.J.T., Scholte R.H.J. et Van Lieshout, C.F.M. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73(5), 1543-1556.
- Bagwell, C.L. (2005). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. Dans J.B. Kupersmidt et K.A. Dodge (dir.), *Children's peer relations from development to intervention* (p.37-57). Washington D.C.: American Psychologist Association.
- Baumeister, R.F. et Leary, M.R. (1995). The need to belong - desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Berndt, T.J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Berndt, T., Perry, B., et Miller, K. (1988). Friends and classmates interactions on academics tasks. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 506-513.
- Birch, S.L. et Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bowlby, G. (2005). Taux de décrochage provinciaux - Tendances et conséquences. *Question d'éducation -Le point sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, 2, 4. Récupéré le 07 février 2007 de http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2005004/drop_f.htm.
- Bronson, M.B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 55(2), 32-37.
- Buhs, E.S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Buhs E.S. et Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment : an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. et Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Chevrier, J. (1997). La spécification de la problématique. Dans TB. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.51-81). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Connell, J.P. et Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes, dans M.R. Gunnar et L. A. Sroufe (dir.), *Self processes and development, The Minnesota Symposia on Child Development* (vol. 23 pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., et McDermott, P. (2000) Preschool peer interactions and readiness to learn: relationship between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Criss, M.M, Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. et Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior : a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237.
- Dolbec, A., Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, et Savoie-Zajc, L. (Dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp.181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Fond québécois de la recherche sur la société et la culture (2003). Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires 2004-2005. Récupéré le 14 février 2007 de <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/pdf/prs0304.pdf>.
- Fond québécois de la recherche sur la société et la culture (2006). Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires 2006-2007. Récupéré le 14 février 2007 de <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/programmes/pdf/Appel-PRS%204-%202006-2007.pdf>
- Flook, L., Reppetti, R.L. et Ullman, J.B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- Gest, S.D., Domitrovich, C.E. et Welsh, J.A. (2005). Peer academic reputation in elementary school: associations with changes in self-concept and academic skills. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 337-346.
- Gifford-Smith, M. & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Goodenow, C. et Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' value to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1). 60-71.
- Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.

- Hay, D.F., Payne, A. et Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hughes, J.N. et Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: a prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C.W. et Poteat, G.M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.
- Ladd, G.W., Birch, S.H. et Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G.W., Buhs, E.S. et Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school setting: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. Dans P.K. Smith et C.H. Hart (Éds). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Massachusetts: Blackwell Publishers p.394-415.
- Ladd, G.W. et Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd G.W. et Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Ladd, G.W. et Coleman, C.C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes : Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8, 51-66.
- La Paro, K.M., Pianta, R.C. et Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system : Findings from the prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Lynch, M. et Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.

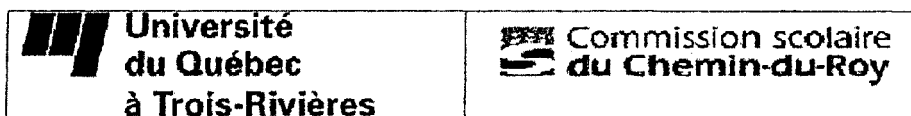
- McClelland M.M. et Morrison F.J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- McClelland, M.M., Morrison F.J. et Holmes D.L. (2000). Children at risk for early academic problems : the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- McDemott, P.A., Leigh, N.M., et Perry, M.A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 353-365.
- McDermott, P.A., Mordell, M. et Stoltzfus, J.C. (2001). The organization of student performance in american schools: discipline, motivation, verbal learning and nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65-76.
- McWayne, C.M., Fantuzzo, J.W. et McDermott, P.A. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Psychology*, 40(4), 633-645.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (1995-1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation. Récupéré le 09 février 2007 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat%2Dgen/rapfinal/tmat.htm>
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Récupéré le 14 février 2007 de http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf.
- National Center for Education Statistics 2005. Taux de décrochage provinciaux - Tendances et conséquences. Récupéré le 16 mars 2007 http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2005004/drop_f.htm
- Pelletier, L.G., Boivin, M. et Alain, M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. Dans R.J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p.193-238). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Raver, C.C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16, 3-19.
- Reigeluth, C.M., Beatty, B. et Brian, J. (2003). Why children are left behind and what we can do about it. *Educational Technology*, 43, 24-32.

- Salmivalli, C. et Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
- Schafer, B.A., Shur, K.F., Macri-Summers, M. et MacDonald, S.L. (2004). Preschool children's learning behaviors, concept attainment, social skills, and problem behaviors: Validity evidence for preschool learning behaviours scale scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(1), 15-32.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., et Bates, J.E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36(5), 646-662.
- Seban, A.M. (2003). The friendship features of preschool children: links with prosocial behaviour and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Sheridan, S.M., Buhs, E.S. et Warnes, E.D. (2003). Childhood peer relationship in context. *Journal of School Psychology*, 41(4), 285-292.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. et Connell J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it – A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Université du Québec à Trois-Rivières (2006) *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Récupéré le 23 mars 2007. http://www.uqtr.ca/Chercheur/Recherche/Recherche_humain/
- Valeski, T.N., et Stipek, D.J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- Wentzel, K.R. (1991). Social competence at School: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- Wentzel, K.R., Barry, C.M. et Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.

Wentzel, K.R. et Watkins, D.E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31, 366-377.

Appendice A

Formulaire de consentement éclairé



*Politique de déontologie de la recherche impliquant des sujets humains
en vigueur dans le réseau de l'Université du Québec*

Le consentement libre et éclairé

Les sujets devraient avoir la capacité légale d'accepter ou non de participer à une recherche, après avoir reçu toute l'information utile à la mesure de leur compréhension. La chercheure, le chercheur doit toujours s'assurer du consentement libre et éclairé de ces personnes ou groupes avant d'amorcer sa recherche. Leur consentement doit être donné librement et clairement, sans contrainte, pression ou coercition d'aucune sorte puisqu'il découle d'un rapport de collaboration entre eux et la chercheure, le chercheur. À ce sujet, une rémunération ne peut être proposée que si elle a pour but de compenser la perte de temps encourue ou tout autre inconvénient subi. Toute forme détournée de pression (attribution de meilleures notes, publicité favorable, avantages pécuniaires pour une institution ou un organisme participant, etc.) est à proscrire.

Droit de retrait

Tout sujet humain est libre de refuser de participer et de se retirer en tout temps de la recherche, quel qu'en soit le motif, et cela sans préjudice aucun. De même, la chercheure, le chercheur peut interrompre la procédure de recherche en cours, en tout temps, une fois qu'elle aura débuté. Elle, il pourra, en outre, mettre fin à la collaboration du sujet si cette décision s'avérait utile ou nécessaire, notamment pour le bien de ce dernier (Article 6.2)

La confidentialité et l'anonymat

À moins d'une déclaration explicite de la chercheure, du chercheur, les renseignements personnels obtenus pendant la recherche devront être gardés secrets. Le sujet doit être protégé contre des révélations indirectes ou involontaires provoquées par des regroupements ou des associations fortuites de renseignements. D'ailleurs, seules les personnes devant établir des corrélations entre les données devraient pouvoir identifier les sujets, autant que possible, suivant une codification qui interdit une identification personnelle.

Par ailleurs, il est nécessaire de protéger le caractère confidentiel des données obtenues au cours d'une recherche sur des sujets humains. Cette règle vaut tout autant pour le traitement et la conservation des données que pour leur publication. Dans tous les cas où la confidentialité et l'anonymat ne peuvent être garantis, le consentement fourni par le sujet doit pouvoir faire état de cette situation et ce dernier devra déclarer en être averti et d'accord (Article 6.4).

À titre d'enseignant(e), je reconnais avoir été informé(e) de l'intention, des objectifs et des modalités du projet de recherche. Je reconnais également avoir pris connaissance du droit de retrait des parties et des règles de confidentialité.

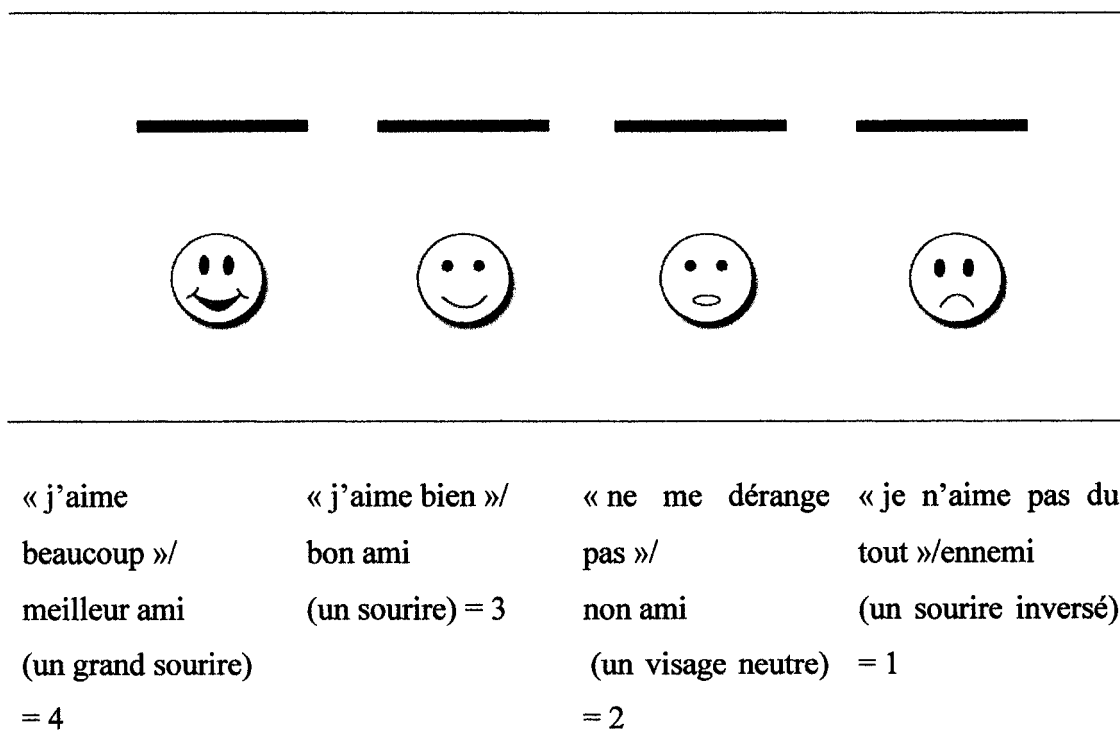
À titre d'enseignante, j'accepte librement de participer à la recherche sur la motivation et la participation des jeunes élèves à l'école primaire.

Signature de l'enseignant(e) et date

Appendice B

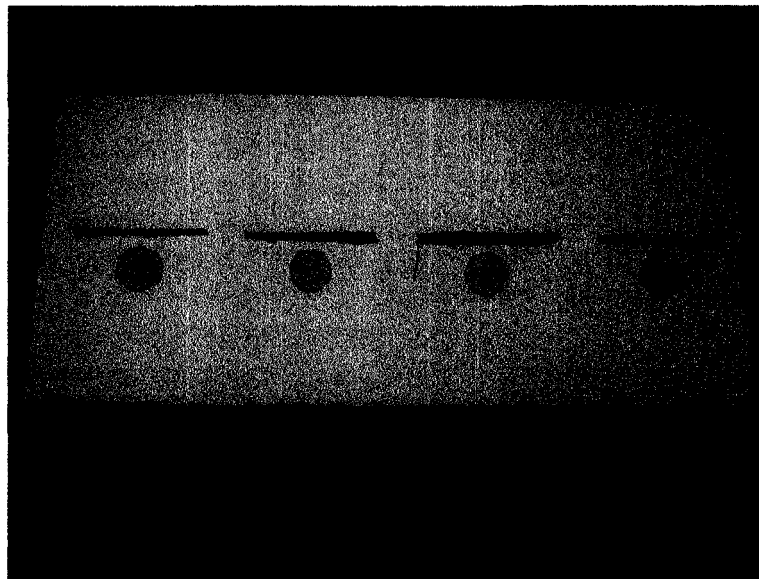
Appendice C

Représentation visuelle de l'échelle utilisée pour la procédure des liens d'amitié
réciproques



Appendice D

Représentation visuelle des boîtes utilisées pour la collecte de donnée relative aux liens d'amitié réciproques



Appendice E

Représentation visuelle de l'environnement de travail des enfants participants pour la réalisation de la procédure des liens d'amitié réciproques

